



Représentations réciproques des enseignants et des étudiants à l'université : quels enjeux ?

Marie-Pierre Trinquier

► To cite this version:

Marie-Pierre Trinquier. Représentations réciproques des enseignants et des étudiants à l'université : quels enjeux ?. Actualité de la recherche en éducation et formation, troisième congrès international de l'AECSE, Jun 1999, Bordeaux, France. pp.1. halshs-00342430

HAL Id: halshs-00342430

<https://shs.hal.science/halshs-00342430>

Submitted on 27 Nov 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Marie-Pierre Trinquier
CREFI, Sciences de l'Education,
Université Toulouse le Mirail

Représentations réciproques des enseignants et des étudiants à l'université : quels enjeux ?

Mots-clés : enseignement supérieur, enseignants, étudiants, DEUG, représentations croisées, représentations réciproques, pratiques d'enseignement, contexte universitaire,

Résumé : Nous confrontons ici deux types de représentations, celles que les enseignants de DEUG développent à propos du contexte universitaire, de leurs pratiques pédagogiques, des étudiants, du rapport au travail de ces derniers, avec celles que les étudiants de première année développent à propos de leur investissement dans les études, du contexte universitaire, des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. L'analyse des convergences représentationnelles de ces deux populations montre un contexte globalement satisfaisant pour ces dernières. L'analyse des divergences met au jour soit les difficultés des étudiants à problématiser le savoir, soit les difficultés des enseignants à prendre du recul par rapport aux situations d'enseignement-apprentissage.

Cette communication présente les premiers résultats d'une recherche, menée dans le cadre d'une réponse à un appel d'offres émanant du Comité National de Coordination de la Recherche en Education, portant sur l'hétérogénéité à l'Université. Cette recherche considère la réussite ou l'échec en première année universitaire, comme des processus complexes combinant plusieurs dimensions de l'hétérogénéité et/ou de l'homogénéité universitaire (dimensions sociologique, psychosociologique, scolaire, structurelle, pédagogique). Elle nécessite la collaboration de trois laboratoires de recherche (le Crefi -Toulouse-, le Cren - Nantes-, l'Iredu -Dijon).

Le Crefi s'intéresse plus particulièrement à la dimension pédagogique in situ c'est à dire aux pratiques effectives et/ou déclarées d'études et d'enseignement émises dans un contexte donné. Il les décrit, et les analyse en les confrontant aux dimensions ci-dessus évoquées. Nous présentons à ce Congrès des résultats en cours d'élaboration. Ils posent les premières bases de l'analyse transversale que nous comptons mener ultérieurement dans l'esprit des orientations de M. Bru (1994). La communication de J. Clanet examine les pratiques enseignantes. Celle de S. Alava analyse les pratiques d'autodidaxie et de tutorat chez les étudiants. Ma communication compare en termes de divergences ou de convergences les représentations réciproques que les enseignants et les étudiants développent les uns vis à vis des autres eu égard aux pratiques qu'ils perçoivent, et les regards que ces deux populations portent sur leur contexte universitaire local, sur eux-mêmes évoluant dans ce contexte, sur les critères amenant à la réussite.

La population étudiante interrogée se compose de 1818 étudiants de première année de DEUG. Ils proviennent des filières de Psychologie, d'AES et de Sciences de la vie et de la terre de chacune des trois villes citées. La population enseignante comporte 116 enseignants intervenant dans ces mêmes villes, niveaux et filières.

Nous présentons les résultats émanant de données quantitatives (questionnaires). Nous avons procédé par analyses statistiques uni, bi et multi dimensionnelles.

Remarque : nous parlerons parfois d'étudiants enthousiastes, mitigés, réservés, ou sceptiques. Ces appellations stéréotypées concernent plus précisément les étudiants se rapprochant des profils-types d'étudiants épistémiques résultant d'une Classification Hiérarchique Descendante (analyse multidimensionnelle) portant sur l'ensemble de la population étudiante. Se rapprocher des tels profils-types signifie posséder certaines de leurs particularités. Ces particularités, dans notre étude, s'agencent en fonction de la variable " Attitude vis à vis du DEUG " (variable active du traitement statistique) et des degrés de polarisation qu'elle suscite. Les polarisations positives se retrouvent dans le profil " enthousiaste ", les négatives dans le profil " sceptique ", les attitudes non polarisées alimentent les profils " mitigé " ou " réservé ". Ce dernier profil contrairement au précédent développe cependant une polarisation particulière : la certitude de maîtriser ce diplôme.

Nous considérons qu'il y a convergence représentationnelle entre les étudiants et les enseignants lorsque les deux populations expriment majoritairement la même opinion. Par contre lorsqu'elles expriment majoritairement des opinions inverses nous parlerons de divergences représentationnelles. Ainsi nous n'assimilons pas la divergence à la pluralité des avis différents existant dans les deux populations, nous la caractérisons au contraire à partir d'un seuil d'exigence (celui de la majorité).

Nos analyses s'appuient soit sur les tendances majoritaires données par les tris à plat des populations enseignante et étudiante lorsque celles-ci sont évidentes, soit sur des tris croisés avec test du χ^2 sur une série " confrontant la distribution théorique d'une variable à sa distribution observée lorsque la majorité est relative (proche des 51% de réponses), soit sur des tris croisés avec test du χ^2 confrontant une même variable à deux populations ou à certaines de leurs sous-catégories (profils types) lorsqu'il est possible d'affiner l'analyse.

Pour des raisons de lisibilité nous n'indiquons pas dans le corps du texte la valeur des χ^2 et leurs seuils de probabilité qui sont vraiment significatifs puisqu'ils se situent pour la presque totalité au-delà de $p = .001$.

Nos résultats portent sur trois points :

- * - La représentation du contexte universitaire : impressions générales
- * - La représentation de soi face aux études.
- * - La représentation du micro contexte d'enseignement-apprentissage.

I - Analyse des convergences et divergences représentationnelles.

Si l'on observe les tendances majoritaires étudiantes et enseignantes, on note les convergences de représentations concernant la rubrique : " études et image de soi". Les étudiants devaient ici faire part de leurs ressentis actuels dans ce domaine. Les enseignants devaient se remémorer les leurs lorsqu'ils étaient étudiants. Globalement les étudiants actuels (surtout les " enthousiastes) ont confiance en eux, tout comme les enseignants lorsqu'ils effectuaient leurs

études. Sont évoqués (en plus de la confiance en soi) : les facilités de compréhension, la maîtrise des méthodes de travail, les bonnes relations avec les professeurs, le conformisme institutionnel, l'assiduité, les capacités d'autoévaluation, le fait d'avoir été encouragé par de bons résultats.

Les représentations fragiles de soi avancées par certains étudiants " détracteurs " ou " modérés " sont minoritaires au sein de la population étudiante.

Les deux autres rubriques sont moins consensuelles.

En ce qui concerne " les impressions générales relatives au contexte universitaire " on note une convergence représentationnelle des enseignants et des étudiants à propos des conditions de travail satisfaisantes, de l'image positive de cette institution (les étudiants " enthousiastes " sont particulièrement sensibles à ces deux points), de l'importance que ces deux populations accordent au DEUG et au rôle des facteurs dispositionnels dans la réussite. Le contexte matériel universitaire convient globalement aux acteurs qui le côtoient. En effet seulement deux points négatifs sont signalés d'un commun accord : l'insuffisance de perspectives professionnelles (particulièrement pesantes aux étudiants " détracteurs ", et qui ne relève pas du seul ressort universitaire), et certaines lacunes pédagogiques enseignantes.

Par contre la divergence se manifeste sur deux points : les aspects matériels et psychosociologiques. Le premier point concerne l'encadrement que les étudiants (surtout les " détracteurs ") jugent insuffisant contrairement aux enseignants. Le deuxième point porte sur la représentation du rapport aux études des étudiants, et à la représentation de l'influence enseignante. Les enseignants s'appuyant sur des préjugés ou des constats plutôt pessimistes pensent que les étudiants n'ont pas confiance en eux-mêmes, et ne sont pas intéressés par les contenus dispensés, alors que ces derniers croient au contraire en leurs capacités (notamment les " enthousiastes " et les " réservés ") ou en leurs motivations. On retrouve donc à l'université l'image dépréciée de l'élève ou de la jeunesse souvent exprimée en éducation (voir par exemple S. Mollo -1979-; C. Baudelot et R. Establet -1989-, P. Gosling -1992-)

De même la conviction des enseignants estimant améliorer le taux de réussite en s'investissant dans les structures universitaires, s'oppose à la perplexité des étudiants doutant d'une telle influence.

En ce qui concerne " les représentations des situations d'enseignement-apprentissage " la convergence représentationnelle concerne, le bon dosage des cours magistraux (les enseignants rejoignent notamment les avis des étudiants " enthousiastes " et " réservés "), l'utilisation potentielle de nombreux procédés pédagogiques permettant de relancer l'intérêt, les types d'attentes enseignantes lors des contrôles (les étudiants " enthousiastes " sont particulièrement proches des attentes des enseignants), le rôle du travail fourni (condition dispositionnelle) pour réussir ses études (les étudiants " modérés " rejoignent les avis enseignants), rôle qui n'exclut pas celui de conditions situationnelles pouvant être développées en cours : travail d'équipe ou climat chaleureux. Les représentations soulignent également certains points relatifs au métier d'étudiant : leur assiduité, et leur travail plutôt solitaire (cas notamment des " détracteurs ").

La divergence se manifeste dans les perceptions que les deux populations possèdent du rapport global des étudiants à leurs études et de l'attitude enseignante en cours. On retrouve dans cette rubrique les perceptions critiques que les enseignants développent vis à vis des étudiants et les perceptions positives que les étudiants ont d'eux-mêmes. Ainsi les enseignants

font état des difficultés de compréhension des étudiants et de leur investissement minimum dans le travail universitaire, alors que par ailleurs ils les aident en leur précisant par exemple les objectifs poursuivis et les critères d'évaluation. Les étudiants ne constatent pas de telles aides (surtout les "détracteurs"), mais estiment tout de même comprendre les cours (cas notamment des "enthousiastes" et des "réservés"), cours qu'ils n'ont par ailleurs pas l'intention de manquer. Les étudiants disent côtoyer des enseignants "transmetteurs de savoirs", mais peu d'enseignants se qualifient ainsi.

En résumé

Les convergences représentationnelles des enseignants et étudiants concernent le contexte de travail jugé globalement satisfaisant (opinion renforcée chez les "enthousiastes"), et la conception internaliste des conditions de réussite. Par ailleurs, les étudiants actuels (surtout les "enthousiastes") croient en leurs capacités (tout comme leurs prédécesseurs devenus maintenant enseignants).

Les divergences représentationnelles portent sur une demande étudiante de meilleur encadrement (opinion renforcée chez les "détracteurs") alors que celui-ci convient tel qu'il est aux enseignants. De plus les divergences se concrétisent par des représentations réciproques qui se croisent sans se rencontrer. Les étudiants, selon l'opinion enseignante, ne sont pas conformes aux attentes universitaires, alors que les étudiants (notamment les "enthousiastes" et les "réservés") s'estiment en phase avec celles-ci. De même les enseignants pensent clarifier certaines de leurs attentes, or les étudiants (particulièrement les "détracteurs") ne perçoivent pas cette clarification.

II - Quels constats établir à partir de ces divergences ? Quels enjeux à partir de ces constats ?

Les divergences constatées sont-elles dues à des enseignants réalistes et des étudiants suffisants, ou à des enseignants pessimistes et des étudiants réalistes ?

Dans le premier cas (combinatoire : enseignants réalistes/étudiants suffisants), les étudiants ne sont pas à la hauteur des attentes universitaires. On peut alors envisager trois hypothèses.

Première hypothèse. Faut-il considérer que seuls ceux qui sauront s'adapter s'en sortiront, donc ne pas repenser le fonctionnement universitaire, laisser les choses en l'état ?

Ce n'est pas le choix des orientations politiques de démocratisation pour l'université 2000. Les mesures de semestrialisation par exemple consentant aux étudiants une réorientation en cas d'échec permettraient de ne pas exclure de la formation générale un public non encore fixé sur son projet professionnel. Atteint-elle son but ? Ne génère-t-elle pas d'effet pervers ? Engendre-t-elle effectivement des réorientations ou des départs ? Il est encore trop tôt pour dresser un bilan. Cependant comment ne pas donner une chance supplémentaire aux étudiants lorsque l'on sait qu'il est impossible de prédire le résultat final d'un quart d'étudiants, ceux qui en Janvier se rapprochaient de la moyenne sans pour cela l'atteindre (M. Romainville, 1997).

Deuxième hypothèse. Faut-il généraliser ce que certaines universités pratiquent : une sélection à l'entrée ?

Celle-ci s'effectue au nom d'un élitisme visant à recruter les étudiants les plus aptes à réussir ou ceux possédant des capacités leur permettant d'exercer au mieux la profession à laquelle le diplôme donne accès. Dans ce dernier cas la sélection favorise une spécialisation qui heurte alors le caractère généraliste accordé récemment aux DEUG. Dans le premier cas, elle doit posséder des critères pertinents de recrutement : connaissance des facteurs expliquant de façon causale la réussite, légitimité sociale de ces facteurs... (M. Romainville, 1997). Or, l'on sait depuis " Les héritiers " que la sélection s'établit de façon implicite sur des critères socio-culturels. Lorsqu'elle se croit plus objective, en se basant sur des caractéristiques cognitives ou le parcours scolaire, elle se heurte encore à l'imprécision. M. Romainville fait état de pays anglophones révisant, après usage, de telles procédures de sélection. On cerne donc les limites d'un tel procédé qui (pouvant difficilement disparaître, pour des raisons élitistes que nous n'examinerons pas dans ce chapitre consacré aux filières " de masse ") ne peut que rester ponctuel. D'autre part c'est une mesure à manipuler avec prudence, car elle suscite l'ambiguïté. Les étudiants la refusent pour eux, mais l'acceptent lorsqu'elle s'applique aux autres (au niveau du bac pour les étudiants de DEUG, au niveau du DEUG pour les étudiants de licence...). G Felouzis (1997) montre comment les étudiants souhaitent que la sélection soit mise en place après leur passage au niveau supérieur.

Troisième hypothèse. Si l'on rejette les deux premières approches par refus du conservatisme ou du doute méthodologique, ou encore par peur des situations explosives, il reste une troisième voie : considérer que les dysfonctionnements universitaires sont en partie dus aux perceptions étudiantes erronées.

Celles-ci participent alors d'une mauvaise adaptation à un contexte laissant une grande part à l'implicite. Les étudiants de première année sont particulièrement exposés. Selon G. Felouzis (1997) ils perçoivent de manière très floue le fonctionnement universitaire. Ils négligent ainsi certaines perturbations essentielles à décoder pour réussir. Ce que nous avons appelé "suffisance " peut en fait s'apparenter à ce qu'évoque ce chercheur : une forme de confiance découlant d'une certaine naïveté ou inexpérience, une simplicité dans laquelle ils croient évoluer. Comment dès lors y remédier ? Comment amener les étudiants à appréhender la spécificité de ce nouveau milieu, notamment son rapport au savoir? Développer des actions, les sensibilisant à la problématisation du savoir et/ou les initiant aux démarches de problématisation, reste insuffisant si on ne facilite pas l'appropriation de ces démarches, un engagement dans de telles démarches. J-L. Beauvois et R-V. Joule ont montré à plusieurs reprises (1998, 1994) que la communication persuasive avait ses limites, contrairement à une première action obtenue dans certaines conditions de " libre soumission ". Celle-ci amène l'acteur à développer d'autres types d'actions l'engageant dans cette même voie. Le processus d'implication peut également participer de l'appropriation. Certains chercheurs toulousains en Sciences de l'Education (C. Mias, 1998; M. Bataille, 1999) étudient actuellement les influences de ses trois composantes : le sens, les repères, le sentiment de contrôle. Parallèlement au développement des dispositifs de sensibilisation ou d'initiation il paraît donc important de réfléchir aux procédures qui pourront conduire les étudiants à s'approprier ces dispositifs, à s'y engager. D'autant plus que ces derniers semblent prêts à s'impliquer dans leur formation (D. Lapeyronie et J-L Marie, 1992).

Le tutorat a ouvert une voie. Il reste à l'approfondir en réfléchissant aux modalités de propagation, d'appropriation pour qu'il ne soit plus un lieu investi surtout par les " bons élèves". D'autres pistes relèvent de " la pédagogie universitaire " qui n'en est encore qu'à ses

balbutiements. Mais ceci peut faire éclore un autre problème : le renforcement de l'image négative des enseignants envers les étudiants. En effet comment les nouvelles procédures vont-elles être perçues par les enseignants ? Comme des aides à des étudiants qui de toutes façons ne sont pas au niveau, ou comme un tremplin pour optimiser la transition lycée université ? On voit ici que l'efficacité des procédures est liée à une évolution des représentations enseignantes qui ne peut s'effectuer que dans des actions et procédures concertées en partenariat.

Dans le second cas (combinatoire : enseignants pessimistes/ étudiants réalistes) les enseignants manquent parfois de clarté mais cela n'handicape pas les étudiants. Au contraire la perception de la situation universitaire reste sereine.

Doit-on considérer que les perceptions étudiantes sont celles d'" affiliés " au sens de A. Coulon (1997), qui tentent de s'approprier (en les routinisant) les pratiques et les fonctionnements universitaires ? Conduites affiliantes que l'on pourrait rapprocher des "adaptatives " modélisées par l'équipe du C.o.s.e.f.d. (J. Ferrasse, 1986) lors de recherches sur la transition lycée-université. Il s'agit de conduites étudiantes tournées vers un futur proche intégrant un but nouveau auquel l'étudiant tente de concéder un caractère familier. L'adaptation tient au repérage et au traitement de certaines perturbations environnementales que les étudiants intègrent mais ne peuvent encore utiliser à des fins de personnalisation. Elles favorisent les apprentissages. Ces conduites peuvent ainsi participer des processus décrits par A. Coulon (identification du travail non demandé explicitement, organisation temporelle adéquate). La perception étudiante favorable au contexte universitaire serait une dimension représentationnelle du processus d'adaptation ou d'affiliation (présent en première année). Cette phase serait-elle un moment propice pour engager les étudiants plus avant dans leur travail universitaire ? S'interrompt-elle brusquement ou se prolonge-t-elle l'année suivante ? Il reste à étudier son étendue temporelle qui semble par contre diminuer au fil des études. Les bonnes dispositions s'atténuent-elles faute de dispositifs environnementaux peu construits, ou d'enseignants peu optimistes ?

Nous ne nous aventurerons pas trop sur la seconde piste. En effet nous n'aboutissons pas (après avoir interrogé plus de 1800 étudiants et une centaine d'enseignants) aux mêmes constats que D. Lapeyronie et J-L Marie (1992). Contrairement à ces auteurs, nous ne retrouvons pas de véritable sentiment de déception. Les enseignants expriment certes des doutes sur les capacités des étudiants à comprendre ou à travailler, mais ceci n'aboutit pas à une démobilisation. Au contraire, la majorité possède une bonne image de l'université et accepterait de remettre en cause certaines de ses pratiques. Les enseignants sont en effet ouverts à différents types de formation, dont les formations aux méthodes de communication et à l'analyse de pratiques pédagogiques. Envisager de telles formations ne serait sans doute pas ce qui améliorerait miraculeusement les taux de réussite, puisque les causes de celle-ci pour les étudiants comme pour les enseignants relèvent en premier lieu des dispositions internes étudiantes. Elles apporteraient plutôt aux enseignants un recul théorique pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage, et/ou des pratiques alternatives. Elles rompraient peut-être un certain isolement " pédagogique ". Elles contribueraient à une vision plus objective, voire plus scientifique, des réalités de cours.

Les quelques réflexions élaborées à partir de l'étude des divergences représentationnelles des populations enseignante et étudiante doivent tout de même être resituées à leur juste place. En effet ces divergences sont contrebalancées par des représentations consensuelles présentant un contexte universitaire globalement satisfaisant pour les deux types d'acteurs. Si l'on tente alors une synthèse de nos travaux en s'appuyant autant sur les apports de A. Coulon que sur ceux de

G. Felouzis on peut considérer que nos étudiants ne savent pas encore " surfer " sur les pratiques enseignantes mais qu'ils commencent à décoder certaines d'entre elles peu éloignées de leur vécu de lycéen, et ne semblent pas rebutés par ce travail. D'autre part on peut espérer que les enseignants de notre panel ne sont pas des éléments isolés empreints de bonne volonté pour améliorer le contexte universitaire. Si l'on couple ces constatations avec celles de D. Bertrand (Canada, 1991) présentant l'état de friches de la connaissance relative au travail professoral universitaire, cela promet d'intéressants chantiers d'actions ou de recherches en perspective.

Références bibliographiques.

Alava S. (1999). - " Pratiques non formelles d'études et hétérogénéité des pratiques d'études à l'Université ", communication au 3^e Congrès International de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation, Bordeaux, Juin.

Bataille M. (1999). - " Représentation, implication, implicitation. Des représentations sociales aux représentations professionnelles ", in Les représentations en Education et formation, sous la direction de Garnier-Rouquette, à paraître.

Bru M. (1994). - " Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? ", in L'Année de la recherche en sciences de l'éducation, p 165 à 174, Paris, PUF.

Mias C. (1998). - L'implication professionnelle dans le travail social, Paris, L'Harmattan.

Beaudelot C., Establet R. (1989). - Le niveau monte. Paris, Seuil.

Beauvois J.-L. (1994). - Traité de la servitude libérale. Paris, Dunod.

Bertrand D. (1991). - Le travail professoral démystifié, Presses de l'Université du Québec, Sillery, Canada.

Clanet J. (1999). - " Les pratiques enseignantes à l'université. Eléments pour un état des lieux ", communication au 3^e Congrès International de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation, Bordeaux, Juin.

Coulon A. (1997). - Le métier d'étudiant, Paris, PUF.

Joule R.-V. et Beauvois J.-L. (1998). - La soumission librement consentie, PUF, Paris.

Felouzis G. (1997). - " Les étudiants et la sélection universitaire ", in Revue Française de Pédagogie, n° 119, Avril-Mai-Juin, p 91 à 106.

Ferrasse J (1986). - " Mise au point théorique après deux ans de recherches sur la transition lycée-université ", in Les Dossiers de l'Education, n°10, p 65 à 69.

Gosling P. (1992). - Qui est responsable de l'échec scolaire ? Paris, PUF

Lapeyronie D. et Marie J-L (1992) : Campus Blues, Paris, Seuil.

Mollo S. (1979). - L'école dans la société. Paris, Dunod.

Romainville M. (1997). - " Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? ", in Revue Française de Pédagogie, n° 119, Avril-Mai-Juin, p 81 à 89.

Trinquier MP, J. Clanet, S. Alava (1999). - Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement. Rapport de Recherche commandité par le Comité National de Coordination de la Recherche en Education, Novembre, Paris.